
Les compléments à l'école : comment s'y retrouver ? Perspectives linguistiques et pistes didactiques

Grammatical Functions at Primary and Junior High School: How to Identify Them? Linguistic Perspectives and Didactic Suggestions

Cécile Avezard-Roger



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3093>

DOI : 10.4000/pratiques.3093

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Cécile Avezard-Roger, « Les compléments à l'école : comment s'y retrouver ? Perspectives linguistiques et pistes didactiques », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3093> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3093>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Les compléments à l'école : comment s'y retrouver ? Perspectives linguistiques et pistes didactiques

*Grammatical Functions at Primary and Junior High School: How to Identify
Them? Linguistic Perspectives and Didactic Suggestions*

Cécile Avezard-Roger

Introduction

- 1 Cette contribution souhaite interroger la complémentation verbale d'un point de vue didactique, et plus précisément la distinction entre les compléments circonstanciels (désormais CC) ou compléments de phrase et les compléments essentiels ou compléments du verbe, en distinguant Complément d'Objet Direct (désormais COD) et Complément d'Objet Indirect (désormais COI), dans la mesure où les élèves, en France, doivent être capables d'identifier et de distinguer ces fonctions syntaxiques à la fin du cycle 3¹. Dans les programmes français d'enseignement pour l'école primaire (B.O n° 3 du 19 juin 2008)², il est en effet attendu que les élèves comprennent « la distinction entre compléments essentiels (compléments d'objet) et compléments circonstanciels » (compétence³ inscrite dans les progressions du CM2) et « la notion de circonstance : la différence entre complément d'objet et complément circonstanciel » (compétence inscrite dans les progressions du CM1).
- 2 Les enseignants sont pourtant témoins que ces compétences sont parfois loin d'être maîtrisées par les élèves de fin de cycle 3 : l'identification des différentes fonctions qui gravitent autour du verbe pose problème, notamment la distinction entre COD et COI ou encore COI et CC.

- 3 Afin de mieux cerner leurs réussites et leurs difficultés dans ce domaine, nous avons soumis un questionnaire élaboré par nos soins⁴ à 95 élèves (67 de fin de CM2 et 28 de début de 6^e) afin d'évaluer leurs compétences relativement à ces fonctions (CC, COD et COI) et de mettre au jour leurs procédures pour les identifier⁵.
- 4 Parallèlement à cette évaluation des compétences des élèves, nous avons voulu faire le point sur le traitement de ces fonctions dans les manuels scolaires et avons analysé plusieurs manuels de CM2 récents (publiés entre 2008 et 2013)⁶. Notre choix s'est porté sur la fin du cycle 3 (CM2) : dans la mesure où l'étude de ces différentes fonctions a commencé au début du cycle, en CE2, on s'attend à ce qu'elles soient alors présentées aux élèves de façon plus complète et approfondie. Dès lors, il s'agissait de dégager les démarches proposées par ces manuels pour identifier et repérer ces fonctions grammaticales et de voir comment ces notions sont abordées et se construisent avec les élèves.
- 5 Dans ce qui suit, et pour chacune des fonctions envisagées (CC, COD et COI)⁷, nous partirons des compétences des élèves (erreurs et réussites), puis observerons la façon dont elle est travaillée dans les manuels scolaires. Enfin, sur la base de ces observations et en prenant appui sur différents travaux, nous formulerons quelques propositions pour l'enseignement-apprentissage de ces fonctions syntaxiques.

1. Les compléments circonstanciels ou compléments de phrase

1.1. Compétences des élèves

- 6 Dans le questionnaire (voir en annexe), plusieurs tâches étaient proposées aux élèves afin d'évaluer leurs compétences :
 - à identifier les CC dans un texte et à préciser l'information apportée (temps, lieu, manière) (exercice I),
 - à indiquer la fonction de groupes soulignés dans des phrases (exercice II phrases 3, 5 et 6),
 - à produire cette fonction (exercice V phrase 4) dans le cadre d'une phrase à construire.
- 7 De façon générale, les CC sont plutôt bien reconnus par les élèves dans le texte, même si les taux de reconnaissance sont différents d'un CC à l'autre. Ceci s'explique en raison du caractère polymorphe de cette fonction qui peut être assumée par différentes classes grammaticales (adverbe, groupes nominaux plus ou moins importants, avec ou sans préposition, etc.).
- 8 On note toutefois que certains groupes sont mal délimités et relevés de manière incomplète (ex : *sur la table* au lieu de *sur la table de la cuisine*, *dans la forêt* ou *Fontainebleau* au lieu de *dans la forêt de Fontainebleau*)⁸.
- 9 On remarque aussi quelques flottements dans l'étiquetage précis des CC (manière, temps, lieu) qui peuvent néanmoins s'expliquer par le sens de l'unité assumant la fonction. Par exemple, *en voiture* est parfois identifié comme un CC de Lieu (la voiture est identifiée comme le lieu plutôt que le moyen qui permet de se déplacer), ou *rapidement* comme un CC de Temps (on suppose qu'il indique pour l'élève, le *temps* que ça a pris).
- 10 La reconnaissance des CC dans les phrases (exercice II) est également bonne puisque 85 % des élèves identifient un CC dans les phrases 5 (*Pendant les vacances, nous sommes allés au*

cinéma) et 6 (*Les chats sortent la nuit*). En 6, même si le CC apparaît de façon directe, sans préposition, il a été reconnu par presque neuf élèves sur dix. La procédure utilisée est alors le recours à la question, formulée différemment selon les élèves et témoignant de différents niveaux d'abstraction, de conceptualisation. Certains y ont recours de façon « générale » (« on pose la question *quand ?* » ou « j'ai posé la question *quand ?* après le verbe conjugué »), d'autres s'appuient sur la phrase donnée pour formuler la question (« *les chats sortent quand ?* » ou encore « j'ai fait *les chats sortent quand ? la nuit*, donc c'est un CCT »)⁹.

- 11 Quelques élèves pourtant, même s'ils sont peu nombreux, voient dans ces groupes un COD ou un COI. Pour la phrase 6, un élève qui pose la question « *quand ?* » identifie pourtant un COI. Pour la phrase 5, un autre dégage un COD et précise sa stratégie : « pendant *quoi ? les vacances* ». Le recours à la question semble être dans ce cas une manipulation vide de sens, susceptible d'entraîner des dérives et des confusions dans l'identification des fonctions. Il convient alors de s'interroger sur la pertinence de ce procédé ; nous y reviendrons plus tard.
- 12 La phrase 3 (*Les élèves de CP vont à la piscine le lundi*) était quant à elle particulière : si à la *piscine* est bien l'expression d'un lieu, on a affaire ici à un complément non supprimable qui n'est donc pas un CC¹⁰. C'est pourtant comme cela qu'il est étiqueté par la majorité des élèves, qui justifient leur choix en ayant recours à la question « où ? ».
- 13 Comme nous le verrons plus loin, cette analyse est étroitement liée à la façon dont les manuels définissent les compléments circonstanciels et de fait, peu évoquent le cas des CC qui « dépendent » du groupe verbal. Par rapport à cette question, certaines réponses d'élèves interrogent pourtant. Sept élèves de notre échantillon indiquent que le groupe à la *piscine* assume une fonction COD et cinq autres optent pour la fonction COI. Comment interpréter ces résultats ? Faut-il y voir une « intuition » de ces élèves, qui auraient pris conscience du caractère obligatoire de ce complément et par conséquent de l'impossibilité de le considérer comme un CC ? Ou encore, est-ce la présence de la préposition à qui les a poussés à identifier un COI ? Le questionnaire n'ayant pas été suivi d'entretiens individuels avec les élèves, nous ne pouvons pas répondre à ces questions précises avec certitude. Néanmoins, en croisant les réponses et les résultats obtenus pour chacune des fonctions testées, nous verrons quelles sont les procédures utilisées prioritairement et majoritairement par les élèves.
- 14 Pour la tâche de production, si plus de 25 % des élèves ne répondent pas, on note que près de six élèves sur dix produisent une phrase conforme au modèle avec deux CC (Complément circonstanciel de Temps + Sujet + Verbe + Complément circonstanciel de Lieu) : *Le matin, Lana se prépare dans la salle de bain ; À midi, les korrigans dansent dans la forêt ; Aujourd'hui, je cours dans Paris*, etc. Pourtant, dans presque la moitié des cas, le complément de lieu est requis par le verbe et non supprimable (cf. exercice II phrase 3) : *À midi, nous irons au restaurant ; Demain, j'irai à l'école ; Pendant les grandes vacances, Josiane était en Belgique*. Les autres produisent au moins un CC, parfois deux mais ajoutent aussi d'autres compléments (COD ou COI) : *Demain, je mange des pâtes à la maison ; Ce matin, Marc vend des bananes au marché ; Ce matin, ma mère parle du parc*. Finalement, parmi les élèves qui répondent à cette question, un seul élève sur l'ensemble du panel produit une phrase ne comprenant aucun CC.
- 15 On retiendra que le critère unique de reconnaissance, quelle que soit la façon dont il est formulé par les élèves, est le critère sémantique. Dans la quasi-totalité des cas, c'est plus précisément le recours aux questions qui permet aux élèves d'identifier la fonction (« je

me demande à chaque fois où ?, quand ?, comment ? » ; « je me pose toujours les questions », même si un élève utilise le critère sémantique sans recours à la question (« j'ai compris que c'était le temps »).

- 16 Il convient en revanche d'insister sur le fait que les manipulations que l'on peut opérer sur ces groupes (déplacement et suppression) ne sont *jamais* mentionnées par les élèves.

1.2. Du côté des manuels

- 17 Précisons tout d'abord que dans l'ensemble des manuels, la fonction Complément Circonstanciel occupe la dernière place dans la progression : son étude est donc programmée en fin d'année, après les fonctions sujet, attribut du sujet, COD et COI.
- 18 Il est également intéressant de noter que pour entrer dans la notion, plus de la moitié des manuels observés proposent des textes authentiques (littéraires ou documentaires) qui permettent aux élèves de mieux appréhender la fonction et de comprendre à quoi elle sert : apport d'informations sur les circonstances de l'action, particulièrement utiles dans le cadre d'un texte documentaire ou création d'une ambiance particulière dans un texte littéraire par exemple. Ainsi, les élèves sont invités à interroger la notion à partir d'une recette de cuisine (*Mots d'école*), d'un texte historique sur Napoléon (*Pépites*), d'un texte descriptif sur le réseau autoroutier français, issu d'un manuel de géographie (*Les nouveaux outils*) ou d'un texte descriptif-historique sur la prise de la Bastille (*Parcours*).
- 19 Concernant les critères identificatoires proposés aux élèves pour reconnaître la fonction, on constate que le tout premier critère avancé, présenté comme essentiel par tous les manuels, est le critère sémantique : les CC « indiquent les *circonstances* de l'action » (*Grammaire française*), « apportent des informations supplémentaires sur les circonstances de l'action exprimées par le verbe » (*Pépites*). Chaque manuel présente ensuite, avec plus ou moins de détails, les différents sens que peuvent véhiculer ces CC. Si « temps, lieu et manière » sont des incontournables, d'autres nuances sont régulièrement précisées : « Ils indiquent aussi le moyen, la cause, le but ou l'accompagnement » (*Grammaire française*).
- 20 Ainsi, pour « trouver » les CC, plusieurs manuels mentionnent la stratégie du recours aux questions : « le CC de Lieu répond à la question où ? posée après le sujet et le verbe, le CC de Temps répond à la question *quand* ? posée après le sujet et le verbe, le CC de Manière répond à la question *comment* ? posée après le sujet et le verbe » (*Nouveaux outils*). Comme nous l'avons vu plus haut, cette procédure est précisément celle qui est utilisée de façon quasi-exclusive par les élèves pour identifier cette fonction.
- 21 Dans les manuels, on indique également très souvent que « Dans une phrase, les CC peuvent être déplacés ou supprimés » (*Mille-feuilles*), s'appuyant alors sur un critère syntaxique et non plus uniquement sémantique. Dans notre échantillon, deux manuels pourtant n'y font pas référence, montrant là une approche très traditionnelle de la notion.
- 22 D'autres en revanche, prenant appui sur ce critère syntaxique, indiquent comme le fait *Pépites* que « Certains compléments de temps et de lieu ne peuvent être ni supprimés ni déplacés (*Nina va au bord de l'océan, Les vacances dureront deux semaines*) ». De même, *Étude de la langue CM2* précise : « Avec certains verbes comme *aller*, le CC n'est ni déplaçable, ni supprimable : *Je vais à Paris* ». *Étude de la langue CM1-CM2* note alors qu'ils « font partie du groupe verbal, de la même manière que le COI ». Il s'agit alors de permettre aux élèves,

sans pour autant introduire un métalangage spécifique, d'observer de façon plus fine le fonctionnement de la langue, en ne s'appuyant pas uniquement sur le critère sémantique.

- 23 Enfin, plusieurs manuels précisent que la fonction CC peut être assumée par des unités de natures différentes : « Le CC peut être de plusieurs natures grammaticales : un groupe nominal, un groupe nominal prépositionnel, un pronom personnel (*en*, *y*), un adverbe, une proposition » (*Étude de la langue CM2*). On donne alors aux élèves des repères morphologiques, susceptibles de les aider dans l'identification de cette fonction.

1.3. Propositions didactiques

- 24 Nous avons souligné en 1.1, à partir des résultats des élèves au questionnaire, que les compléments circonstanciels sont globalement bien reconnus par les élèves. Ceci tient aux caractéristiques mêmes de ce complément, qui le rendent facile à identifier, comme le note R. Galizot (1969, p. 96) : « Le complément circonstanciel est certainement celui que les élèves reconnaissent le plus facilement. » Dès lors, la question de la progression se pose : pourquoi ne pas présenter l'étude des compléments circonstanciels avant celle des compléments essentiels¹¹ ? Ceci va dans le sens des propositions de C. Tisset (2005, p. 144) et de G. Haas et al. (2010) et pourrait permettre aux élèves de mieux appréhender la distinction entre compléments circonstanciels et compléments essentiels du verbe. Il s'agit en effet d'une fonction qu'A. Martinet (1979, p. 159) appelle « fonction non spécifique »¹² et que C. Clairis (2005, p. 67-68) situe dans la *zone périphérique*, qui échappe à l'influence du verbe : les circonstanciels sont donc susceptibles d'apparaître avec tous les verbes, ce qui n'est pas le cas des fonctions essentielles. Pour G. Lazard (1994, p. 81), ils ne subissent donc pas de contrainte de la part du noyau verbal : « leur présence est facultative, leur place souvent libre aussi, et ils peuvent être multiples ». Afin d'en faciliter l'identification par les élèves, il semble alors essentiel d'insister sur le caractère supprimable et/ou déplaçable de cette fonction. Selon C. Tisset (2005, p. 130), « le déplacement est le test le plus pertinent car les compléments circonstanciels ont des places libres ». En outre, « le critère de la mobilité est le plus fiable et le plus facile d'utilisation pour les élèves » (ibid., p. 132).
- 25 On notera également que contrairement à A. Martinet (1979) qui dégage un grand nombre de fonctions circonstancielles (*en dans*, *en par*, *en sur*, etc.), C. Clairis (2005, p. 67-68) pose *une seule* fonction circonstancielle¹³, privilégiant la relation syntaxique plutôt que le sens véhiculé par la préposition introduisant ce complément. Dans une perspective didactique, on peut en effet se demander s'il est pertinent de multiplier à l'envi les étiquettes selon le sens véhiculé par le CC¹⁴ et si l'essentiel n'est pas plutôt de comprendre le type de relation syntaxique qui s'instaure ici.
- 26 Une attention particulière portée au critère syntaxique permettrait également d'analyser le cas de ce que G. Lazard (1994, p. 81-82) appelle à la suite de J. Feuillet (1980, p. 26) les « adjets », présentés comme « voisins des circonstanciels. Comme eux, ils ont une forme libre, et ils peuvent se cumuler. Mais leur présence est obligatoire ». On les rencontre avec des verbes comme *aller* (*à l'école*), *habiter* (*en ville*), *vivre* (*à Paris*), mais aussi *coûter* (*20 euros*), *mesurer* (*deux mètres*), *peser* (*trois kilos*), etc. Certains manuels sensibilisent d'ailleurs les élèves à ces questions en évoquant le cas des CC qui « font partie du groupe verbal »¹⁵.
- 27 Aussi, même si le critère sémantique peut sembler a priori suffisant pour identifier les CC (cf. les résultats des élèves), on ne saurait s'en contenter. Il est en revanche absolument

nécessaire de proposer des critères syntaxiques et formels pour une reconnaissance plus efficace de cette fonction.

2. Les compléments essentiels ou compléments du verbe

2.1. Le complément d'objet direct

2.1.1. Compétences des élèves

- 28 Pour évaluer les compétences des élèves relativement à la fonction COD, plusieurs tâches leur étaient proposées :
- 29 - Une tâche d'identification dans des phrases (exercice II phrases 1 et 4),
- 30 - Une tâche de production de la fonction pour compléter un verbe (exercice III phrases 1, 3, 5 et 8),
- 31 - Une tâche de production de phrase contenant cette fonction (exercice V phrases 1 et 3),
- 32 - Enfin, deux tâches de manipulation : la pronominalisation de la fonction (exercice IV phrases 1, 3 et 4) et la passivation (ex. VI).
- 33 Dans les phrases proposées (*Ma sœur adore les glaces au chocolat et Mon petit frère mange de la compote tous les soirs*), la fonction est correctement identifiée par presque neuf élèves sur dix. Même si quelques élèves (6 %) identifient un COI dans la phrase *Mon petit frère mange de la compote tous les soirs* en posant la question « de quoi ? après le verbe conjugué », la plupart ne se laissent pas « tromper » par le partitif et reconnaissent bien la fonction COD. Tous justifient leur choix par le recours à la question : « il faut poser la question quoi ? » ou « Mon petit frère mange quoi ? ». Bien que suffisante ici, cette procédure semble pourtant se substituer à une réflexion plus poussée sur le fonctionnement de la langue¹⁶.
- 34 Par ailleurs, nous avons cherché à savoir si les élèves étaient capables de produire eux-mêmes cette fonction dans une phrase après un verbe donné. Nous leur avons pour cela proposé des verbes susceptibles de recevoir des compléments en fonction COD et/ou COI : *parler, demander, écrire et envoyer*. Les résultats sont variables selon le verbe proposé : après les amorces *J'écris...* et *Ma sœur a demandé...*, 83 à 85 % des élèves proposent bien un complément en fonction COD : *J'écris une invitation/ des messages/ des phrases ; Ma sœur a demandé de l'argent/ une dérogation/ des bonbons*, etc. Ce taux est en revanche beaucoup plus bas avec l'amorce *Ma mère parle...* puisque 36 % seulement des élèves produisent un COD : *Ma mère parle le créole, congolais, espagnol*, etc. Les élèves ont visiblement été perturbés par le verbe *parler* qui appelle de façon plus spontanée, plus intuitive, un COI (*parler à quelqu'un ou parler de quelque chose*) : de fait, 27 % proposent un COI après ce verbe (*Ma mère parle à mon père/de l'avenir...*) et un quart des élèves ne répond pas à cette question. Plusieurs indiquent alors « ça n'a pas de sens » ou « on ne peut pas », semblant signifier que ce verbe « ne fonctionne pas » comme cela.
- 35 À partir de l'amorce *Camille envoie ...* pour laquelle on attendait d'abord un COI puis un COD, 70 % proposent bien un COD en seconde position après le verbe (*ses nouvelles, un colis, un bracelet d'amitié...*), même si quelques-uns inversent l'ordre des fonctions demandées, se conformant au schéma prototypique *envoyer quelque chose à quelqu'un*.
- 36 On demandait ensuite aux élèves de construire une phrase correspondant à un modèle donné et faisant apparaître un groupe en fonction COD. En réponse au schéma de

construction *Sujet + Verbe + COD*, les deux tiers des élèves choisissent un verbe qui admet effectivement un COD, derrière lequel ils produisent bien la fonction demandée : *vouloir un chien, acheter des fleurs, aimer le français, nager la brasse, danser la zumba...* Pourtant, 15 % des élèves ne répondent pas et plus de 20 % proposent un complément assumant une autre fonction : un CC (*Il nage dans la mer, Stéphane parle fort...*), un COI (*jouer au ballon, parler à la voisine...*) ou un attribut du sujet (*je suis intelligent, je suis une fille...*), peut-être en réponse à la question « *quoi ?* » posée après le verbe.

- 37 En réponse au modèle *Sujet + Verbe + COD + COI*, ils sont cette fois moins de la moitié à produire correctement la fonction COD après le verbe¹⁷ et un quart ne répond pas. Ici, les élèves ont éprouvé des difficultés à produire un verbe admettant deux compléments essentiels.
- 38 Enfin, nous avons voulu tester la capacité des élèves à manipuler la fonction, soit en la pronominalisant¹⁸, soit en transposant une phrase au passif de façon à ce que l'objet de la phrase active devienne sujet de la phrase passive¹⁹.
- 39 Selon les phrases, entre six élèves et sept élèves sur dix se montrent capables de remplacer la fonction COD par le pronom qui convient (*Il la pose sur le fauteuil ; Le maître les distribue aux élèves ; Je l'achète chez le boulanger*). Près d'un élève sur dix ne répond pas et deux sur dix commettent des erreurs significatives montrant que cette transformation n'est pas intégrée en fin de cycle 3. Quand on leur demande de remplacer un groupe nominal par un pronom, nombreux sont ceux qui utilisent un pronom erroné, reprennent la phrase de départ à l'identique ou effectuent d'autres types de manipulation (déplacement ou suppression de certains groupes, changement du temps du verbe, passage au singulier ou à la forme négative). Ceci semble révéler que les élèves, pour une part significative, ne sont pas familiers de ce type de tâche, qui pourrait pourtant constituer une piste dans l'identification de la fonction.
- 40 Concernant la mise au passif, entre un tiers et la moitié des élèves selon les phrases réussit totalement ou partiellement²⁰ cette transposition. En revanche, toujours selon les phrases, entre un quart et un tiers des élèves ne répond pas. De plus, entre 15 % et un tiers des élèves commettent des erreurs : ils proposent d'autres transformations (déplacement, suppression, focalisation, reformulation du sens, etc.) conduisant parfois à des phrases agrammaticales et/ou dénuées de sens²¹.
- 41 Là encore, le taux important de non réponses et les erreurs significatives des élèves indiquent qu'ils sont peu familiers de ces manipulations.

2.1.2. Du côté des manuels

- 42 Précisons tout d'abord que, sur les dix manuels consultés, la fonction COD fait l'objet d'une leçon à part entière dans quatre manuels mais est présentée conjointement à la fonction COI pour six d'entre eux. Une étude des progressions envisagées nous montre aussi que la leçon sur le COD (ou sur COD-COI) est toujours présentée après la fonction sujet, mais toujours avant la fonction CC. Dans huit cas sur dix, cette leçon intervient également avant celle sur l'attribut du sujet.
- 43 Par ailleurs, les supports utilisés pour entrer dans la notion sont dans plus de la moitié des manuels, des phrases ou de courts textes spécifiquement construits pour les besoins de la leçon : moins de la moitié des manuels de notre échantillon part de textes véritables et faisant sens pour travailler ce phénomène.

- 44 Enfin, peu de manuels s'appuient sur les compétences acquises par les élèves pour entrer dans la notion. Certains se distinguent pourtant et s'appuient alors sur la compétence de l'élève à reconnaître le verbe ou à distinguer groupe sujet et groupe verbal²² : dès lors, on met en avant le fait que le verbe est le noyau de la phrase, le pivot à partir duquel va être observée la fonction.
- 45 Concernant les critères d'identification, on note que tous les manuels consultés insistent sur le fait qu'on ne peut ni déplacer, ni supprimer l'unité ou le groupe en fonction COD. Certains manuels nuancent pourtant ceci et précisent qu'« avec certains verbes, le COD peut être supprimé, la phrase gardant un sens (*Je mange des chocolats*) » (*Étude de la langue CM2*). D'autres, en revanche, présentent cette particularité comme un critère ferme, à l'image de *Pépites* qui note « Ce sont des compléments obligatoires. Ils ne peuvent ni être supprimés ni être déplacés en début de phrase ». Pour autant, nous verrons plus loin (2.1.3) que la fonction COD, bien qu'essentielle, n'est pas obligatoirement exprimée.
- 46 Parmi les critères retenus pour identifier la fonction, le critère sémantique occupe là encore une place importante. De nombreux manuels expliquent en effet que le COD « complète le verbe et précise l'objet de l'action » (*Grammaire française*) ou « accompagne le verbe en précisant sur qui ou sur quoi porte l'action » (*Mot de passe*).
- 47 En lien étroit avec le sens, le recours aux questions est alors présenté comme une stratégie efficace : « Le COD répond aux questions *qui ?* ou *quoi ?* » (*Mot de passe*) ; « Il répond à la question *qui ?* ou *quoi ?* posée juste après le verbe » (*Étude de la langue CM2*). On reviendra plus loin sur le « piège » que peuvent constituer ces questions, à manipuler avec précaution et modération.
- 48 Notons que ce critère n'est pourtant pas utilisé de façon systématique à ce niveau. S'il est incontournable en CE2, on veille en principe au CM2 à présenter un faisceau de critères et de procédures.
- 49 Ainsi, de nombreux manuels (plus de la moitié de notre échantillon) attirent l'attention des élèves sur sa position ainsi que sur sa construction directe après le verbe : « Il est généralement placé après le verbe (sauf si c'est un pronom) » (*Mot de passe*), « Le COD se rattache directement au verbe sans préposition » (*Nouveaux outils*). Pour éviter toute confusion avec la fonction COI (cf. 2.1.1 les erreurs des élèves), certains précisent : « Certains groupes nominaux COD sont introduits par un déterminant partitif qui indique une quantité, comme *du, de la* ou *des*. *Tu as mangé de la compote* » (*Étude de la langue CM2*).
- 50 Le critère morphologique est également évoqué de façon importante dans les manuels qui présentent les classes d'unités susceptibles d'assumer cette fonction (avec plus ou moins de précision). *Mot de passe* note par exemple : « Ce peut être un nom, un pronom, un groupe nominal ou un verbe à l'infinitif ». Dans notre échantillon, deux manuels toutefois ne donnent pas ces précisions.
- 51 Par ailleurs, *Étude de la langue CM1-CM2* est le seul à présenter de manière explicite les pronoms susceptibles de remplacer un groupe en fonction COD, manipulation tout à fait pertinente pour identifier cette fonction.
- 52 La passivation et la réversibilité de la fonction COD²³ ne sont mises en avant que par deux manuels. *Mille-feuilles* explique : « Quand on transforme une phrase active à la forme passive, le COD de la phrase active devient sujet dans la phrase passive ». Cette caractéristique reste pourtant peu évoquée car, bien souvent, la leçon sur le passif intervient bien plus tard dans la progression.

2.1.3. Propositions didactiques

- 53 Partant de ces considérations, il nous semble que certains travaux de linguistique sont susceptibles d'éclairer la réflexion didactique dans ce domaine.
- 54 Ainsi, la notion de valence, développée par L. Tesnière (1959) correspond au nombre d'actants que peut recevoir un verbe donné. Chaque verbe de la langue, en fonction de son sens, va donc autoriser, appeler, un, deux voire trois actants²⁴. Ces différents actants correspondent aux compléments qui, en quelque sorte, font partie du « programme du verbe ». Le verbe *rencontrer*, par exemple, a besoin, en plus de la fonction sujet obligatoire, d'une expansion en fonction objet pour compléter son sens (*rencontrer quelqu'un*).
- 55 Dans ses travaux sur l'actance, c'est-à-dire sur « les relations grammaticales qui s'établissent entre le prédicat verbal et les termes nominaux qui en dépendent » (1994, p. IX), G. Lazard s'est efforcé de proposer, pour dépasser les critères sémantiques de la grammaire traditionnelle, des critères morphosyntaxiques permettant de distinguer les différents actants (le sujet et les différents objets) et les circonstants. Il pose ainsi que la présence, ainsi que la forme, de certains actants est parfois exigée et contrainte par certains verbes.
- 56 Enfin, A. Martinet (1979, p. 160) présente quant à lui cette fonction qu'il nomme « objet » comme une « fonction spécifique » et C. Clairis (2005, p. 67-68) considère qu'elle appartient à ce qu'il appelle la *zone centrale*, zone regroupant les fonctions qui entretiennent un lien étroit avec le prédicat verbal, autrement dit les fonctions qui dépendent de la valence du verbe. J.-C. Pellat parle de « complément sélectionné par le verbe » (2009, p. 54).
- 57 Par ailleurs, C. Blanche-Benveniste et al. (1984), proposent dans leur *approche pronominale*, une étude des constructions verbales à pronoms clitiques compléments, partant du principe que « le verbe ne manifeste ses propriétés syntaxiques et sémantiques que lorsqu'il est pourvu de ses indices de constructions » (ibid., p. 25). Les structures avec pronoms sont envisagées comme structures de base : leur étude permet alors de classer les verbes selon leurs compatibilités avec les pronoms clitiques compléments et de fait, de déterminer le degré de proximité au verbe de ces compléments.
- 58 Il semble alors essentiel, pour permettre aux élèves de mieux appréhender la fonction COD, de partir du verbe et de son fonctionnement et de réfléchir à son comportement et au type d'expansions qu'il autorise, d'autant que les élèves, on l'a vu (2.1.1), manifestent cette intuition par rapport au fonctionnement du verbe. Ceci permettrait de faire du critère sémantique un véritable critère linguistique, bien plus fiable que le recours aux questions « *qui ?* » ou « *quoi ?* » majoritairement utilisées²⁵ pour identifier la fonction COD. Certaines activités proposées dans les manuels vont d'ailleurs dans ce sens, à l'image de *Nouveaux outils*, qui à partir d'une liste de verbes à l'infinitif, demande à l'élève : « Relève les verbes qui autorisent un COD ».
- 59 Il convient toutefois d'insister sur le fait que ces auteurs s'entendent pour dire que cette fonction n'est pas obligatoire ; L. Tesnière lui-même précise que la valence est une potentialité²⁶. C. Tisset (2005, p. 145) considère quant à elle qu'« un complément essentiel n'est pas supprimable. Si la suppression est possible dans les compléments essentiels, c'est que le complément peut être reconstruit. Il faut que le complément essentiel puisse être prévisible pour pouvoir être supprimé ». Considérant ces particularités comme difficiles à conceptualiser pour de jeunes élèves, nous préférons quant à nous rester

prudente vis-à-vis de ce critère²⁷, pourtant mis en avant par l'ensemble des manuels. La non déplaçabilité de ce complément en tête de phrase²⁸ nous semble un critère à la fois plus fiable et plus facile à utiliser par les élèves²⁹.

- 60 Enfin, A. Martinet (1979, p. 163) note qu'une fonction peut être identifiée en s'appuyant sur la forme de certaines unités et prend pour exemple « les formes "objet" *le, la, les* des pronoms personnels ».
- 61 G. Lazard (1994, p. 86) note quant à lui la possibilité, pour ce complément, de devenir sujet d'une phrase à la voix passive et considère qu'il s'agit là d'« une de ses propriétés les plus caractéristiques ». Ces éléments viennent confirmer la nécessité de ces manipulations (pronominalisation et mise au passif), évoquées parfois trop rapidement dans les manuels et avec lesquelles les élèves semblent peu familiarisés. C. Tisset (2005, p. 142) indique que, même si cette manipulation n'est pas possible avec l'ensemble des verbes transitifs, « l'usage de la transformation passive est un bon critère pour trouver le COD. Il n'est d'ailleurs pas besoin de faire une leçon sur le passif pour faire faire à l'oral ce type de transformation ».
- 62 Aussi, pour une meilleure identification de la fonction COD par les élèves, on insistera sur la nécessité de partir du verbe et de son comportement (son « programme »)³⁰. On retiendra également le critère syntaxique de non déplaçabilité et on sensibilisera les élèves à l'importance des manipulations (pronominalisation et passivation notamment).

2.2. Le complément d'objet indirect

2.2.1. Compétences des élèves

- 63 Dans le questionnaire, plusieurs tâches étaient proposées aux élèves pour évaluer leurs compétences relativement au COI :
- une tâche d'identification dans des phrases (exercice II phrases 2 et 7),
 - une tâche de production de la fonction pour compléter un verbe (exercice III phrases 2, 3, 4, 6 et 7),
 - une tâche de production de phrases contenant cette fonction (exercice V phrases 2 et 3),
 - et, enfin, la pronominalisation de la fonction (exercice IV phrases 2, 5 et 6).
- 64 Dans l'ensemble, le repérage de la fonction COI dans les phrases (*Pour son anniversaire, j'offrirai des fleurs à ma mère* et *J'ai offert à ma tante un joli vase*) est correctement réussi par plus de huit élèves sur dix. Le pourcentage d'identification de cette fonction est toutefois légèrement plus élevé lorsqu'elle apparaît en seconde position après le verbe (selon la construction prototypique *offrir quelque chose à quelqu'un*). Dans tous les cas, c'est le recours à la question qui a permis d'identifier la fonction, qu'elle soit formulée de façon générale (« il faut poser la question à qui ? », « on pose la question à qui ? ou à quoi ? après le verbe ») ou à partir de la phrase donnée (« je me suis dit : *j'ai offert un joli vase à qui ? À ma tante*, donc c'est un COI »). Notons toutefois que certains élèves qui identifient correctement la fonction COI ont recours à la « mauvaise question » (« la question *qui ?*, la question *quoi ?* »), ce qui vient renforcer l'impression que ce type de manipulation est souvent « mécanique » et vide de sens pour les élèves et se fait sans véritable réflexion sur le fonctionnement de la langue.
- 65 Comme pour le COD, nous avons ensuite cherché à savoir si les élèves étaient capables de produire eux-mêmes cette fonction dans une phrase après un verbe donné et leur avons proposé des verbes pouvant recevoir des compléments en fonction COD et/ou COI : *écrire*,

envoyer, parler, demander, sourire. Là encore, les résultats varient selon le verbe proposé. Après les amorces *J'écris...*, *Le bébé sourit...* et *Ma mère parle...*, entre 70 et 80 % des élèves selon les phrases proposent bien un groupe en fonction COI. Pour cette dernière phrase, les résultats sont d'ailleurs bien meilleurs que lorsqu'on demande de compléter la phrase par un COD : intuitivement, les élèves complètent ce verbe par un groupe en fonction COI (*Ma mère parle à mon père/ des vacances/ de moi/ à sa copine...*).

- 66 En revanche, après l'amorce *Ma sœur a demandé...*, les résultats sont moins bons : la moitié seulement des élèves propose un complément en fonction COI (*Ma sœur a demandé à ma mère/ au Père Noël/ à la gardienne...*), mais plus de 20 % produisent un COD (*Ma sœur a demandé de l'argent/ de l'eau/ un cadeau...*). D'autres enfin produisent un COD en plus de la fonction COI, saturant ainsi la valence du verbe (*demandé quelque chose à quelqu'un*). Ceci montre à nouveau que les élèves ont une connaissance intuitive, implicite du fonctionnement du verbe³¹, du type de compléments qu'il est susceptible de recevoir et dont il a besoin pour fonctionner.
- 67 Pour la phrase *Camille envoie + COI + COD*, deux tiers des élèves proposent bien un COI en première position après le verbe.
- 68 Par ailleurs, quelle que soit la phrase, les erreurs des élèves montrent l'importance du critère morphologique (construction indirecte et présence d'une préposition) dans l'identification de cette fonction puisqu'à la place du COI demandé, les élèves proposent bien souvent un CC introduit par une préposition (*Le bébé sourit de joie/ de plaisir/ avec ses deux dents*), un COD assumé par un verbe à l'infinitif précédé d'une préposition (*Ma sœur a demandé de sortir/ à manger/ de faire les magasins*) ou encore un COD assumé par un GN déterminé par le partitif (*Ma sœur a demandé de l'aide/ de l'argent/ du chocolat*).
- 69 Lorsqu'il s'agit pour l'élève de construire une phrase à partir d'un modèle syntaxique, la production de la fonction COI est plus problématique encore, qu'il s'agisse de produire une phrase comprenant uniquement un COI ou d'une phrase comprenant un COD et un COI (COS³²). Ainsi, pour la structure *Sujet + Verbe + COI*, seulement quatre élèves sur dix produisent bien un COI en choisissant des verbes qui admettent la présence d'un tel complément (*Matthieu parle à sa meilleure amie ; J'ai téléphoné à Accène ; Ilias joue à la console ; Mon père vend à un client ; Le chat sourit à ma mère...*). Presque autant commettent des erreurs et proposent un complément en fonction COD (*Elle boit son lait ; Il mange du pain ; Tu as fait de la moto ; Lina arrose les fleurs...*) ou CC (*Je mange à la cantine ; Il dort avec son doudou ; Léonard peint avec un rouleau ; Le coureur court à toute vitesse...*).
- 70 Pour la structure *Sujet + Verbe + COD + COI*, moins d'un quart des élèves propose bien un COI en deuxième position après un verbe régissant ces deux fonctions (*Arthur vend du cannabis à une vieille dame ; Il donne de l'argent à son fils ; Maitresse distribue les contrôles de maths aux élèves ; Ma mère offre un paquet de fleurs à mon père ; etc.*). Mais plus d'un quart ne répond pas à cette question et près d'un élève sur deux produit soit un CC (*Un garçon mange des frites avec son ami ; Nous buvons de l'oasis avec toi ; Il regarde la télé avec son frère ; Mon frère travaille le bois avec une ponceuse, etc.*) soit un complément du nom (*J'ai vu un dauphin de ma taille ; Marion porte une jupe de sa sœur ; Les parents écoutent une chanson de rock ; Je mange les bonbons de Daniel, etc.*).
- 71 Là encore, on note l'importance pour les élèves du critère morphologique puisque, quand on leur demande d'inventer un COI, les élèves produisent un groupe (nominal ou verbal) introduit par une préposition. Ce critère entraîne donc chez les élèves une confusion,

d'une part entre compléments du nom et compléments du verbe et, d'autre part, entre compléments essentiels et compléments circonstanciels (introduits par une préposition).

- 72 Enfin, la pronominalisation de la fonction COI³³ est effectuée correctement, toutes phrases confondues, par moins de la moitié des élèves : *Ma mère lui téléphone chaque semaine ; Le maître leur distribue les cahiers ; Le chien lui apporte sa balle.* 15 % des élèves ne répondent pas et près de quatre élèves sur dix commettent des erreurs : production d'un autre pronom, suppression ou déplacement du GN assumant la fonction COI, pronominalisation du groupe COD, changement du temps verbal, passage au singulier, modification du déterminant, etc. Ce type de manipulation n'est donc pas maîtrisé par les élèves ; il pourrait pourtant constituer un critère supplémentaire pour identifier la fonction COI.

2.2.2. Du côté des manuels

- 73 Précisons tout d'abord que plus de la moitié des manuels de notre échantillon choisit de présenter dans une seule et même leçon les différents compléments d'objet : celle-ci est alors intitulée « les compléments d'objet », « les compléments d'objets direct, indirect et second » ou encore « les compléments essentiels »³⁴ en référence aux programmes, affichant une volonté de lier ces différentes fonctions en vertu de leur fonctionnement.
- 74 Concernant les critères d'identification retenus pour cette fonction, on note que l'ensemble des manuels met en avant le critère morphologique : ils insistent sur la présence d'une préposition et sur le fait que cette fonction n'est pas construite « directement », contrairement au COD. S'il s'agit là d'un critère efficace, certains manuels, en présentant une liste importante de prépositions supposées introduire un CC, risquent pourtant d'entretenir la confusion, notamment avec la fonction CC : « Le COI est relié au verbe par une préposition (à, de, par, pour, sans, sur, avec...) » (*Facettes*).
- 75 Tous les manuels ont également recours au critère sémantique pour permettre l'identification de la fonction COI. On précise alors que « le COI complète le verbe auquel il est rattaché » (*Étude de la langue CM2*), formulation pourtant vague dont on pourrait se demander comment les élèves la comprennent. On pourrait préciser que le COI complète le sens du verbe en indiquant en direction de qui ou de quoi se fait l'action. De très nombreux manuels proposent également le recours aux questions : « On le trouve en posant les questions à qui ? à quoi ? de qui ? de quoi ? après le sujet et le verbe. » (*Nouveaux outils*)³⁵ Comme le montrent les réponses des élèves (2.2.1), ces questions peuvent être sources d'erreurs et sont donc à manipuler avec précaution.
- 76 Par ailleurs, le COI est présenté comme non déplaçable et non supprimable. Certains manuels en font un « complément obligatoire » (*Pépites*), « on ne peut ni le déplacer ni le supprimer » (*Nouveaux outils*). Comme nous l'avons mentionné pour le COD, il convient d'être prudent avec ces critères. D'une part car même s'il s'agit d'un complément essentiel, sa présence n'est pas forcément requise (*Étude de la langue CM1-CM2* indique d'ailleurs qu'« il ne peut être, en principe³⁶, ni déplacé ni supprimé »), d'autre part car il n'est pas rare que le COI apparaisse dans la phrase directement après le verbe, avant le complément en fonction COD (c'est pourquoi *Pépites* précise « ils ne peuvent ni être supprimés ni être déplacés en début de phrase³⁷ »).
- 77 Si de nombreux manuels listent les classes d'unités susceptibles d'assumer cette fonction ³⁸, un seul dans notre sélection explicite la pronominalisation du COI et présente les pronoms qui seront utilisés : « On peut généralement remplacer les COI par des pronoms

personnels. Pour désigner un être animé, une personne : *lui, leur* placés avant le verbe (la préposition disparaît), à *lui, à elle, d'elle* et *d'eux* placés après le verbe (la préposition subsiste) » (*Facettes*). Cette manipulation que très peu d'élèves dominent (2.2.1) pourrait pourtant constituer un critère pour l'identification de cette fonction³⁹.

- 78 Enfin, la quasi-totalité⁴⁰ des manuels consultés introduit, avec plus ou moins de précisions, la terminologie spécifique de Complément d'Objet Second (COS)⁴¹ : « Lorsqu'un verbe a déjà un complément COD ou COI, le second complément d'objet s'appelle un COS » (*Mot de passe*), « Le COS est le COI d'un verbe qui a déjà un COD. Il est souvent placé après le COD » (*Mots d'école*). On peut douter de la pertinence de ce savoir pour les élèves, qui ont bien du mal à comprendre qu'on puisse désigner deux réalités identiques par des noms différents en fonction du contexte. Il est en revanche nécessaire d'asseoir de façon solide la reconnaissance du COI par la présentation d'outils efficaces et de procédures appropriées.

2.2.3. Propositions didactiques

- 79 Il apparaît clairement (2.2.1) que, selon la tâche proposée aux élèves, le taux de réussite n'est pas le même. Lorsqu'il s'agit simplement d'étiqueter la fonction dans une phrase, la quasi-totalité des élèves répond correctement et n'a besoin pour cela que de mobiliser le recours à la question « à qui ?, à quoi ?, de qui ?, de quoi ? », procédure toutefois insuffisante et source d'erreurs. En revanche, compléter une phrase avec cette fonction ou construire une phrase répondant à un schéma donné met de nombreux élèves en difficulté. Ces résultats confirment la nécessité d'appréhender cette fonction à partir du verbe et de son fonctionnement, en ayant pris conscience du « programme du verbe ».
- 80 Chez A. Martinet (1979), le COI est comme le COD une « fonction spécifique » qui fait partie de la *zone centrale* (Clairis, 2005), regroupant les fonctions soumises à la valence du verbe. Pour G. Lazard (1994, p. 83), la forme de cette fonction est bien souvent fixée par le verbe, qui impose telle ou telle préposition. Il s'agit donc d'une fonction *régie* par le verbe, mais non forcément *requise*⁴² : il conviendra donc là encore d'être prudent avec le critère de non suppression proposé par certains manuels.
- 81 Par ailleurs, les verbes qui régissent deux compléments d'objet sont ceux que L. Tesnière appelle *trivalents* ; ils distribuent trois fonctions différentes (*quelqu'un donne quelque chose à quelqu'un*) : un *prime actant*, un *second actant* et un *tiers actant*. « Du point de vue sémantique, le tiers actant est celui au bénéfice ou au détriment duquel se fait l'action » (Tesnière, 1959, p. 108).
- 82 Par conséquent, comme nous l'avons mentionné pour le COD, l'appui sur la valence du verbe semble une piste pertinente pour identifier et produire cette fonction. Dans les manuels consultés, certaines activités semblent aller dans ce sens : « Emploie chaque verbe dans une phrase avec un COD et un COS⁴³ » (*Étude de la langue CM1-CM2*) ou « Pour chacun des verbes suivants⁴⁴, construis une phrase avec un COD et un COI » (*Mot de passe*). Cette réflexion à partir du verbe est d'autant plus nécessaire que le critère qui semble primer pour l'identification de cette fonction est la présence d'une préposition, induisant on l'a vu de nombreuses erreurs (production de CC ou de compléments du nom).
- 83 Il conviendra également d'entraîner les élèves aux manipulations de cette fonction (notamment sa pronominalisation) pour leur permettre d'automatiser la réflexion sur le fonctionnement de la langue et, le cas échéant, aider à la distinction entre COD et COI⁴⁵.

Conclusion

- 84 À partir des observations faites et en guise de conclusion, quelques principes généraux concernant l'enseignement des fonctions à l'école se dégagent.
- 85 Tout d'abord, il semble primordial que les différentes fonctions abordées en classe ne soient pas présentées de façon morcelée et totalement indépendante. C'est au contraire en organisant la confrontation entre ces fonctions qu'on permettra à l'élève de mieux appréhender le fonctionnement du système et l'organisation de la phrase en général. Or, parmi les manuels consultés, un seul propose une leçon intitulée « Compléments circonstanciels et compléments essentiels » confrontant ces deux types de compléments pour mieux les distinguer.
- 86 Il convient également de rappeler la nécessité de croiser les critères. Ainsi, le critère sémantique, bien qu'utile, devra nécessairement être associé à d'autres pour permettre aux élèves une compréhension plus fine des phénomènes étudiés. En particulier, le recours aux différentes questions (*qui ?*, *quoi ?*, *à qui ?*, *à quoi ?*, *où ?*, *quand ?*, *comment ?*, etc.), s'il est le seul critère utilisé, risque d'entraver la réflexion sur le fonctionnement de la langue. Pour preuve, s'il en était besoin, dans notre questionnaire, deux élèves seulement sur l'ensemble du panel reconnaissent un attribut du sujet dans *La maitresse semble fatiguée aujourd'hui* (exercice II phrase 8). Les autres, selon la question qu'ils ont posée, ont dégagé un CC de Manière (« *la maitresse semble comment ?* ») ou un COD (« *la maitresse semble quoi ?* »).
- 87 Rappelons aussi que les activités d'« étiquetage » sont à utiliser avec parcimonie : elles ne permettent pas de vérifier que l'élève a compris la notion et elles ne l'engagent pas non plus dans une démarche active de réflexion sur le fonctionnement de la langue.
- 88 Par ailleurs, nous plaçons pour un allègement des contenus d'enseignement en grammaire. Il nous semble en particulier que, dans le domaine des fonctions, on peut dans un premier temps s'en tenir, au primaire, à la distinction entre compléments circonstanciels et compléments essentiels afin de laisser le temps à l'élève de mieux appréhender le fonctionnement de la phrase. À vouloir trop tôt « raffiner » l'analyse, on court le risque en revanche d'installer chez les élèves (et pour longtemps...) des représentations erronées des phénomènes en question. Les nouveaux programmes (B.O. n° 11 du 26 novembre 2015) pour les cycles 2 à 4 semblent aller dans ce sens puisque, au cycle 3 (CM1-CM2-6^e), c'est la distinction entre compléments du verbe et compléments de phrase qui apparaît comme primordiale.
- 89 Enfin, on n'oubliera pas non plus que la grammaire n'est pas une fin en soi⁴⁶. L'étude de la langue a pour objectif de renforcer les compétences langagières des élèves : il s'agit alors de leur donner les moyens et les outils pour comprendre le fonctionnement de la langue, leur permettant par là même de consolider leurs compétences en langage oral, en lecture et en écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- B.O. n° 3, hors-série (19 juin 2008), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, MENESR.
- B.O. spécial n° 11 (26 novembre 2015), *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, MENESR.
- BÉGUELIN, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., DEULOFEU, J., STEFANINI, J. & VAN DEN EYNDE, K. (1984). *L'approche pronominale et son application au français*. Paris : SELAF.
- CLAIRIS, C. (2005). *Vers une linguistique inachevée*. Louvain : Peeters.
- COSTAQUEC, D. & GUÉRIN, F. (2007). *Syntaxe fonctionnelle. Théorie et exercices*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FEUILLET, J. (1980). « Les fonctions sémantiques profondes ». *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, t. LXXV, fasc. 1, p. 1-37.
- GALIZOT, R. (1969). *Précis de grammaire fonctionnelle de la langue française*. Paris : Bibliothèque pédagogique Fernand Nathan.
- HAAS, G., MOREAU, P., MOUREY, J., LORROT, D. & RUTH, C. (2010). *Classes et fonctions grammaticales au quotidien : cycle 3*. Dijon : Scéren CNDP-CRDP.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C. & WECK, G. de (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne et al. : Peter Lang.
- LAZARD, G. (1994). *L'actance*. Paris : Presses universitaires de France.
- MARTINET, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Armand Colin.
- MOLINIÉ, G. (dir.) (2007). *Nouvelle grammaire du collège 6^e 5^e 4^e 3^e*. Paris : Magnard.
- PELLAT, J.-C. (dir.) (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.
- TESNIÈRE, L. (1988) [1959]. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Éditions Klincksieck.
- TISSET, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris : Hachette Éducation.
- VARGAS, C. (1995). *Grammaire pour enseigner/2 La phrase verbale : les fonctions et les catégories*. Paris : Armand Colin.
- VAUBOURG, J.-P. (2010). *Étudier la langue au cycle 3, orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire*. Amiens : Scéren CNDP-CRDP.
- Le Français aujourd'hui* 162 (2008). « Description de la langue et enseignement ».

Manuels consultés

Étude de la langue CM1-CM2, Belin, 2009.

Étude de la langue CM2, Nathan, 2008.

Facettes CM2, Hatier, 2010.

Grammaire française CM, Bordas, 2008.

Les nouveaux outils pour le français CM2, Magnard, 2013.

Mille-feuilles CM2, Nathan, 2013.

Mot de passe CM2, Hachette Education, 2011.

Mots d'école CM2, Sed, 2012.

Parcours CM2, Hatier, 2010.

Pépites CM2, Magnard, 2013.

ANNEXES

Questionnaire soumis aux élèves

Ce questionnaire ne sera pas noté. Il servira à voir comment tu fais pour reconnaître les fonctions dans une phrase. Lis bien les consignes, puis réponds aux questions en fonction de ce que tu penses vraiment. Quand tu ne sais pas faire quelque chose, ce n'est pas grave, écris juste « je ne sais pas » et passe à la suite.

I. Dans le texte suivant, souligne tous les compléments circonstanciels (CC) et précise quel type d'information ils apportent.

Ce matin, sur la table de la cuisine, Andréa et sa maman préparent le repas avec plaisir. Rapidement, elles confectionnent les sandwiches. À midi, toute la famille part en voiture : Andréa, sa sœur et ses parents vont pique-niquer dans la forêt de Fontainebleau. Après le dessert, Andréa et sa sœur jouent au ballon dans la grande clairière.

Explique comment tu as fait pour reconnaître les compléments circonstanciels.

II. Dans les phrases suivantes, donne la fonction (COD, COI, CC, ou autres...) des groupes soulignés et explique comment tu as fait pour trouver la réponse quand on te le demande :

1. Ma sœur adore les glaces au chocolat.
2. Pour son anniversaire, j'offrirai des fleurs à ma mère.
3. Les élèves de CP vont à la piscine le lundi.
4. Mon petit frère mange de la compote tous les soirs.

Comment as-tu fait pour trouver la réponse ?

5. Pendant les vacances, nous sommes allés au cinéma.
6. Les chats sortent la nuit.

Comment as-tu fait pour trouver la réponse ?

7. J'ai offert à ma tante un joli vase.

Comment as-tu fait pour trouver la réponse ?

8. La maitresse semble fatiguée aujourd'hui.

Comment as-tu fait pour trouver la réponse ?

III. Complète chaque phrase par le(s) complément(s) demandé(s) :

1. Ma mère parle(COD)
2. J'écris (COI)
3. Camille envoie(COI)(COD)
4. Ma mère parle(COI)
5. J'écris(COD)
6. Ma sœur a demandé(COI)
7. Le bébé sourit(COI)
8. Ma sœur a demandé(COD)

IV. Remplace les groupes soulignés par un pronom et indique la fonction de ces groupes.

Exemple : Il rangera sa chambre demain => Il la rangera demain.

COD

1. Il pose sa veste sur le fauteuil.

.....

2. Ma mère téléphone à son amie chaque semaine.

.....

3. Le maitre distribue les cahiers aux élèves.

.....

4. J'achète mon pain chez le boulanger.

.....

5. Le maitre distribue les cahiers aux élèves.

.....

6. Le chien apporte sa balle à Léo.

.....

V. Invente une phrase à partir du modèle proposé :

1. Sujet + Verbe + COD
2. Sujet + Verbe + COI
3. Sujet + Verbe + COD + COI(COS)
4. Complément Circonstanciel de Temps + Sujet + Verbe + Complément Circonstanciel de Lieu

VI. Souligne le COD puis réécris chaque phrase à la forme passive.

Exemple : Le maitre écrit un mot au tableau => Un mot est écrit au tableau par le maitre.

1. Les pirates ont enterré le trésor.

.....

2. Les CM2 envoient une lettre à leurs correspondants.

.....

NOTES

1. À l'heure où nous écrivons ces lignes, le cycle 3 comprend les classes de CE2, CM1 et CM2 (enfants de 8 à 10 ans). À noter qu'à partir de la rentrée 2016, l'entrée en vigueur de nouveaux programmes s'accompagnera d'une révision des cycles : le cycle 2 correspondra alors aux classes de CP, CE1, CE2 (enfants de 6 à 8 ans) et le cycle 3 aux classes de CM1, CM2, 6^e (enfants de 9 à 11 ans).
2. Programmes encore en vigueur à l'heure où nous écrivons. Nous verrons plus loin ce qu'il en est dans les nouveaux programmes pour le cycle 3.
3. Le terme « compétences », tel qu'utilisé dans les programmes, est envisagé du point de vue de l'élève et renvoie à ce qu'il doit maîtriser au terme d'un apprentissage. La notion de compétence est globale et complexe et correspond à la fois à des savoirs (ou connaissances déclaratives), des savoir-faire (ou connaissances procédurales) et des savoir-être (ou attitudes).
4. Intégralité du questionnaire présenté en annexe. Un grand merci aux enseignants qui ont rendu possible ce travail en acceptant de soumettre ce questionnaire à leurs élèves : M. Malahel et Mme Cruau de l'École du Parc (94), Mme Garcia du Collège Jean Moulin (94) et Mme Hajeje de l'École Pasteur (95).
5. Les élèves ont disposé d'environ 40 minutes pour répondre.
6. La liste des manuels retenus est présentée dans la bibliographie en fin d'article.
7. Pour des raisons pratiques de présentation, ces différentes fonctions seront abordées de façon distincte dans l'exposé qui va suivre. Pour autant, il va de soi (nous y reviendrons) que leur enseignement ne saurait être envisagé de manière « étanche » et cloisonnée.
8. Comme nous le fait justement remarquer un de nos relecteurs, une revue rapide des manuels scolaires français fait apparaître que l'unité essentielle d'analyse est le mot : la notion de groupe y est peu développée et reste secondaire (contrairement à la démarche d'enseignement appliquée en Suisse romande notamment ; cf. Béguelin, 2000). Ce point, qui mériterait d'être approfondi, explique peut-être en partie cette difficulté des élèves.
9. Pour les réponses proposées par les élèves, l'orthographe a été rétablie.
10. Dans la *Nouvelle grammaire du collège* (Molinié, 2007, p. 222), on utilise la terminologie « Complément essentiel de Lieu » pour le définir.
11. Comme nous l'avons mentionné, l'ensemble des manuels suit pourtant la démarche inverse.
12. Par opposition aux « fonctions spécifiques » : « Parmi les fonctions en tant qu'unités linguistiques définies par une forme et une valeur, on distinguera celles qu'on ne rencontre jamais avec certains verbes et qui, en conséquence, caractérisent les verbes auprès desquels on les rencontre. Ces fonctions sont celles qui constituent ce qu'on désigne souvent comme la valence du verbe. On les désignera ici comme les fonctions spécifiques. [...] En face des fonctions spécifiques, il y a celles dont l'apparition est indépendante du choix d'un verbe particulier [...] ».
13. « On identifiera dans la zone périphérique, la fonction circonstancielle, qui à la différence des fonctions de la zone centrale, est une fonction répétitive... » (c'est nous qui soulignons).
14. Allant dans ce sens, R. Galizot (1969, p. 97) mentionne : « Contrairement à ce que l'on trouve dans de nombreux manuels, on se gardera bien de faire de la leçon sur les compléments circonstanciels un inventaire des différentes nuances de ces compléments. Il ne nous semble pas grave qu'un élève ne sache pas préciser, à ce niveau, que le complément circonstanciel est un complément de conséquence ou de but. [...] Nous pensons qu'il est beaucoup plus important pour eux d'avoir bien appréhendé la notion de circonstance – ce qui entoure l'action – et d'en dégager certaines nuances sans utiliser les traditionnelles questions “quand ?”, “comment ?”, “où ?”. » Voir aussi C. Vargis (1995, p. 242).

15. Dans notre échantillon, c'est le cas des manuels *Étude de la langue CM1-CM2*, *Étude de la langue CM2*, *Pépites* et *Facettes*.

16. Dans leur ouvrage, H. Kilcher-Hagedorn, C. Othenin-Girard et G. de Weck (1987, p. 185) font le constat suivant : « Le recours à un niveau sémantique, où l'on qualifie les fonctions en termes de rôles par rapport à l'action exprimée par le verbe, semble accessible aux élèves. Même si, d'un point de vue linguistique, la réduction des fonctions grammaticales aux relations sémantiques de base est inadéquate, elle paraît aider les élèves à réussir la tâche. »

17. Et seulement 20 % à produire une phrase conforme au modèle, comprenant un COD et un COI.

18. Voir exercice IV phrases 1 (*Il pose sa veste sur le fauteuil*), 3 (*Le maître distribue les cahiers aux élèves*) et 4 (*J'achète mon pain chez le boulanger*).

19. Voir exercice VI phrases 1 (*Les pirates ont enterré le trésor*) et 2 (*Les CM2 envoient une lettre à leurs correspondants*).

20. On parle de réussite « totale » lorsque la transposition est correcte, y compris la construction verbale, même si l'orthographe de celle-ci est défectueuse (*Le trésor a été enterré par les pirates ; Une lettre est envoyée par les CM2 à leurs correspondants*). On parle de réussite « partielle » lorsque la construction verbale est erronée mais que le COD de la phrase à la voix active devient néanmoins sujet de la phrase à la voix passive (*Le trésor est enterré par les pirates ; Une lettre a été envoyée par les CM2 à leurs correspondants*).

21. Exemples : *Le trésor, les pirates l'ont enterré ; Le trésor enterré des pirates ; Ils ont enterré le trésor par les pirates ; Le trésor que les pirates ont enterré... ; Les correspondants reçoivent une lettre envoyée par les CM2 ; À leurs correspondants, les CM2 envoient une lettre ; On envoie une lettre à nos correspondants ; Une lettre que envoient les CM2 ; Leurs correspondants ont reçu une lettre par les CM2...*

22. Dans notre échantillon, c'est le cas par exemple de *Parcours* (« Encadre en bleu le groupe sujet et en rouge le groupe verbal », de *Grammaire française* (« Relève tous les verbes conjugués du texte. Deux de ces verbes ne sont pas des verbes d'action, lesquels ? ») ou encore de *Mots d'école* (« Relève les verbes et les groupes de mots qui les complètent »).

23. On renvoie au fait évoqué en 2.1.1 que le COD d'une phrase à la voix active devient sujet de la phrase à la voix passive correspondante.

24. « On peut ainsi comparer le verbe à une sorte d'atome crochu susceptible d'exercer son attraction sur un nombre plus ou moins élevé d'actants, selon qu'il comporte un nombre plus ou moins élevé de crochets pour les maintenir dans sa dépendance. Le nombre de crochets que présente un verbe, et par conséquent le nombre d'actants qu'il est susceptible de régir, constitue ce que nous appellerons la valence du verbe » (Tesnière, 1959, p. 238). Autrement dit, « la valence est l'expression syntaxique d'un fait d'origine sémantique : le sens du noyau impose ou autorise la présence d'un certain nombre d'expansions nominales ou lexicales liées au noyau par un type particulier de relations syntaxiques, les fonctions » (Costaouec & Guérin, 2007, p. 169).

25. Alors même que les élèves se montrent capables, on l'a vu, de compléter le verbe et de l'expanser de manière intuitive, la procédure du recours à la question est celle qui arrive en tête. Pourtant, comme le souligne R. Galizot (1969, p. 104), « ce procédé est non seulement formel mais également gratuit et incohérent : ou bien on connaît le complément d'objet et il est inutile de poser la question, ou bien on ne connaît pas le complément d'objet et on se demande alors comment on peut à l'avance savoir qu'il faut poser la question "qui" ou la question "quoi" ».

26. « Notons d'ailleurs qu'il n'est jamais nécessaire que les valences d'un verbe soient toutes pourvues de leur actant et que le verbe soit, pour ainsi dire, saturé. Certaines valences peuvent rester inemployées ou libres » (Tesnière, 1959, p. 239). Voir aussi A. Martinet (1979, p. 159) et D. Costaouec & F. Guérin (2007, p. 170) : « La valence d'un noyau est un potentiel qui n'est pas nécessairement réalisé ».

27. Ce critère de non suppression n'est d'ailleurs pas mentionné par G. Haas et al. (2010, p. 52).

28. Hors cas de focalisation (ex : *Le chocolat, j'adore !*).

29. Voir notamment C. Tisset (2005, p. 146) et G. Haas et al. (2010, p. 52).

30. M.-J. Béguelin plaide également pour une « analyse affinée du groupe prédicatif » (2000, p. 158) et insiste sur l'importance de « sensibiliser les élèves aux *groupes de formulations* admis autour des différents noyaux verbaux. Deux domaines traditionnels de l'enseignement grammatical, la syntaxe et le lexique, se trouveraient ainsi mis en relation » (ibid., p. 157).
31. Dans les nouveaux programmes, on évoque d'ailleurs pour le cycle 2 cette « approche intuitive » (2015, p. 26), préalablement à l'« entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive » (ibid., p. 115).
32. Complément d'Objet Second. Voir plus loin, en 2.2.2.
33. À partir des phrases suivantes : *Ma mère téléphone à son amie chaque semaine* ; *Le maître distribue les cahiers aux élèves* ; *Le chien apporte sa balle à Léo*.
34. Rappelons que les « compléments essentiels (de lieu, de durée, etc.) » envisagés plus haut (1.1) ainsi que l'attribut du sujet font également partie des fonctions essentielles du verbe.
35. Procédure également proposée par *Étude de la langue CM2, Mot de passe* et *Mots d'école*.
36. C'est nous qui soulignons.
37. Même remarque.
38. Comme par exemple *Grammaire française* : « Le COI peut être un nom, un groupe du nom, un pronom personnel, un verbe à l'infinitif, une proposition subordonnée ».
39. Notons toutefois que dans ce manuel, seuls sont proposés des pronoms de 3^e personne (singulier ou pluriel), choix réducteur que l'on pourrait interroger...
40. Sur les dix manuels consultés, un seul n'en fait pas mention.
41. Notons que deux des manuels consultés utilisent la terminologie « complément d'attribution », qui a pourtant disparu des programmes de 2008.
42. G. Lazard distingue en effet entre des « actants simplement régis [...] dont la forme est fixée par la valence du verbe. [...] Leur présence n'est pas exigée par la grammaire, mais peut l'être pragmatiquement dans un contexte donné [ex : *parler de...*] » et « ceux qui sont requis par le prédicat verbal, c'est-à-dire dont non seulement la forme est fixée, mais dont la présence est grammaticalement nécessaire. C'est le cas des compléments introduits par la préposition *de* avec des verbes comme *résulter* ou *dépendre* [...], par *à* avec des verbes comme *appartenir* ou *recourir*, par *en* avec *consister*, etc. ».
43. « Exemple : *rapporter* → *Le chien rapportait le bâton à son maître*. Dictée – expliquer – remercier – souhaiter. »
44. Les verbes proposés sont : *dire* – *souhaiter* – *offrir* – *servir* – *réclamer*.
45. « Alors que les *noms* personnels conjoints présentent la même forme pour les fonctions COD et COI, les *pronoms* personnels présentent des formes distinctes et peuvent jouer ainsi le rôle d'*identificateurs de fonction* dans une procédure transformationnelle ou comparatiste, de façon plus assurée que les procédures de déplacement ou d'effacement » (Vargas, 1995, p. 210).
46. Les programmes de 2008 pour le cycle 3 rappellent que « l'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique ». Dans les nouveaux programmes (2015, p. 115), on retrouve l'idée au cycle 3 que l'étude de la langue « est mise au service des activités de compréhension de textes et d'écriture. »

RÉSUMÉS

L'objectif de cette contribution est d'interroger la complémentation verbale et plus précisément les fonctions Complément d'Objet Direct (COD), Complément d'Objet Indirect (COI) et Complément Circonstanciel (CC) d'un point de vue didactique, la reconnaissance de ces différentes fonctions posant bien souvent problème aux écoliers et collégiens. À partir d'un questionnaire, nous avons cherché à évaluer les compétences d'élèves de fin de cycle 3/début de collège relativement à ces fonctions et à mettre au jour leurs procédures pour les identifier. Une analyse de manuels scolaires (CM2) permet également de faire le point sur le traitement de ces fonctions et de voir comment elles sont abordées et se construisent avec les élèves. Enfin, sur la base de ces observations et en prenant appui sur différents travaux, nous ébauchons quelques propositions pour l'enseignement-apprentissage de ces fonctions grammaticales.

This contribution will focus on the question of the verbal complementation and more precisely on these grammatical functions from a didactic point of view: the direct object (*Complément d'Objet Direct* or *COD*), the indirect object (*Complément d'Objet Indirect* or *COI*) and the adverbial phrase (*Complément Circonstanciel* or *CC*). The identification is quite often problematic for children attending primary and junior high school. The purpose was to evaluate the abilities of young students in their last year of cycle 3 (fifth grade) / starting junior high school on the basis of a test about these functions and to improve their methods to recognize them. Moreover, an analysis of fifth grade's textbooks (CM2) enables to review with the children the process of these functions, how they can be approached and how they are constructed. Finally, on the basis of these observations and by leaning on different works, we can make some submissions for the teaching and learning of these grammatical functions.

INDEX

Mots-clés : didactique de la grammaire, complémentation verbale, compétences des élèves, manuels scolaires, transposition didactique

Keywords : grammar didactics, verbal complementation, young student's abilities, textbooks, didactic transposition

AUTEUR

CÉCILE AVEZARD-ROGER